



Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

Impact Free 23 – Dezember 2019
HAMBURG

Impact Free

Was ist das?

Impact Free ist eine Publikationsmöglichkeit für hochschuldidaktische Texte,

- die als Vorversionen von Zeitschriften oder Buch-Beiträgen online gehen, oder
- die aus thematischen Gründen oder infolge noch nicht abgeschlossener Forschung keinen rechten Ort in Zeitschriften oder Büchern finden, oder
- die einfach hier und jetzt online publiziert werden sollen.

Wer steckt dahinter?

Impact Free ist kein Publikationsorgan der Universität Hamburg. Es handelt sich um eine Initiative, die allein ich, Gabi Reinmann, verantworte. Es handelt sich um eine Publikationsmöglichkeit für freie Wissenschaftler, veröffentlicht auf meinem Blog (<http://gabi-reinmann.de/>).

Herzlich willkommen sind Gastautoren, die zum Thema Hochschuldidaktik schreiben wollen. Texte von Gastautoren können dann natürlich auch in deren Blogs eingebunden werden.

Und was soll das?

Impact Free ist ein persönliches Experiment. Es kann sein, dass ich hier nur wenige Texte veröffentliche, es kann sein, dass es mehr werden; und **vielleicht mag sich auch jemand mit dem einen oder anderen Text anschließen**. Es würde mich freuen.

Ich möchte hier Gedanken, die mir wichtig erscheinen, in Textform öffentlich machen: Gedanken, bei denen ich so weit bin, dass sie sich für mehr als für Blog-Posts eignen, Gedanken, die ich nicht anpassen möchte an Anforderungen von Gutachtern und Herausgebern – in einer Textform, bei der ich kein Corporate Design und keine sonstigen Formal-Vorgaben (Genderschreibweise, Textlänge) beachten muss. **Einfach frei schreiben** – und das auch noch, ohne an irgendeinen Impact zu denken!

Kontakt Daten an der Universität Hamburg:

Prof. Dr. Gabi Reinmann
Universität Hamburg
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)
Leitung | Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule

Schlüterstraße 51 | 20146 Hamburg

reinmann.gabi@googlemail.com
gabi.reinmann@uni-hamburg.de
<https://www.hul.uni-hamburg.de/>
<http://gabi-reinmann.de/>

FORSCHUNGSNAHE CURRICULUMENTWICKLUNG

GABI REINMANN

Einführung – worum geht es?

Studiengänge an Universitäten zu entwickeln, ist eine Aufgabe, die viele Akteure und Begehrlichkeiten auf den Plan ruft¹. Es handelt sich bei der Studiengangentwicklung zunächst um eine *lehrpraktische* Aufgabe von Fachwissenschaftlerinnen an Universitäten; gleichzeitig ist es eine *didaktische* Aufgabe und ein Forschungsgebiet von Bildungswissenschaftlern; sie umfasst darüber hinaus *hochschulpolitische* Aspekte und liegt im Interesse von Universitätsleitungen und Ministerien; schließlich ist die Aufgabe der Studiengangentwicklung *gesellschaftlich* relevant, und so werden auch außeruniversitäre Ansprüche vor allem aus der Wirtschaft angemeldet. Die Entwicklung von Studiengängen an Universitäten ist nicht selten begleitet von Kontroversen bis Polemiken und fast immer schlagwortbesetzt. Im Zuge der Internationalisierung hat sich die Bezeichnung *Curriculumentwicklung* als Synonym für Studiengangentwicklung im deutschen Sprachraum etabliert (Walkenhorst, 2017). Andere Begriffe rund um Curricula werden ebenfalls nicht selten aus dem englischsprachigen Raum übernommen und bisweilen gar nicht mehr übersetzt; im vorliegenden Beitrag passe ich mich diesen Gepflogenheiten weitgehend an.

Nun scheint auf den ersten Blick relativ klar zu sein, was mit Curriculumentwicklung gemeint ist: Man kreiert neue Studiengänge, entwickelt sie weiter oder reformiert sie grundlegend. Hakt man aber genauer nach, in der hochschuldidaktischen Fachwelt, bei Kolleginnen in den Einzelwissenschaften, in Dekanaten, Hochschulleitungen oder politischen Gremien, bei Stiftungen oder Unternehmensberatungen (denn auch die melden sich immer mal wieder zu Wort), erhält man national wie international höchst unterschiedliche Antworten, etwa dazu, was überhaupt alles zur Curriculumentwicklung gehört: Geht es um Lehrinhalte, die Architektur von

Modulen oder methodische Fragen (einschließlich der Gestaltung von Prüfungen), oder geht es um Verfahren der Entwicklung von Curricula, also um den Prozess? Wenn, wie im vorliegenden Text, forschungsnahe Curriculumentwicklung das Thema ist, ist dieser Umstand der Konfusion nicht unerheblich.

Dazu kommt, dass der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung nach wie vor auf schulischen Curricula liegt; im Vergleich dazu erfahren universitäre Curricula deutlich weniger Aufmerksamkeit. Es wäre daher an der Zeit, die universitäre Curriculumentwicklung aufzuarbeiten und systematisch zusammenzutragen, was dazu vorgeschlagen wird und sich auch bewährt hat (falls sich das über die wissenschaftliche Literatur feststellen ließe). Ich werde dies im vorliegenden Text allerdings nicht leisten. Mein Fokus ist stattdessen die *forschungsnahe* Curriculumentwicklung; damit greife ich ein spezielles Thema auf, das im Zuge der Renaissance des forschenden Lernens derzeit wachsende Aufmerksamkeit erfährt. Forschungsnahe in der Lehre allerdings bedarf ebenfalls der Klärung, denn dieses didaktische Konzept wird keineswegs einheitlich verstanden und gebraucht.

Vor diesem Hintergrund gliedere ich meine Ausführungen zur forschungsnahen Curriculumentwicklung wie folgt: Ich starte mit einer kurzen Erörterung von Forschungsnahe in Studium und Lehre. Anschließend nähere ich mich der universitären Curriculumentwicklung; im Zentrum stehen dabei einige bekannte und viel gebrauchte Schlagwörter: Hinter diesen verbergen sich nicht nur verschiedene Modellvorstellungen, sondern auch unterschiedliche Werte, die ich etwas genauer analysiere. Die Analyseergebnisse dienen mir als Anker für eine Diskussion dessen, was es heißt, Curricula an Universitäten forschungsnah zu gestalten. Hierzu werde ich abschließend eine Reihe hochschuldidaktischer Vorschläge formulieren.

Es wird vermutlich auffallen, dass sich Quellenangaben vorrangig in den ersten Abschnitten finden, während die sich daran anschließenden Reflexionen und Impulse ohne diese auskommen. Dies ist der Genese der vorliegenden Inhalte geschuldet: Zu Beginn meiner Beschäftigung mit der Frage, wie man forschungsnahe Curricula gestalten kann, habe ich mich intensiv

¹ In Bezug auf diese Akteure sei beispielhaft auf ein Papier des Hochschulforums Digitalisierung zur Curriculumentwicklung von 2018 verwiesen (S. 36 ff.). URL:

https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr39_Empfehlungen_der_AG_4_0.pdf

auf die Suche nach bestehenden Erkenntnissen aus der Curriculumtheorie und -forschung gemacht, bin darin aber nicht recht weitergekommen. Erst als ich alle gesammelten Texte und Exzerpte zunächst wieder aus der Hand gelegt und begonnen hatte, über die „Sackgassen“ nachzudenken, in die man bei diesem Thema immer wieder gerät, formte sich ein neues Bild in Form eines Orientierungsrahmens, der heuristisch zu verstehende didaktische Impulse mit sich bringt. Der Beitrag bildet daher in gewisser Weise auch diesen Prozess mit ab.

Forschungsnähe in Studium und Lehre – was ist das?

Der Begriff der Forschungsnähe ist im Kontext der Hochschuldidaktik vermutlich nicht so präsent wie etwa „forschendes Lernen“ oder „forschungsorientierte Lehre“. Ich halte diese von Ludwig Huber (2014) vorgeschlagene Bezeichnung allerdings für besonders treffend und geeignet, Verwechslungen mit anderen verbreiteten Umschreibungen verschiedener Verknüpfungen von Forschen und Lernen oder Lehren zu vermeiden. Derzeit steht vor allem das forschende Lernen im engeren Sinne an vielen Hochschulen hoch im Kurs: Es gab und gibt unzählige Initiativen, Projekte, Workshops und ganze Tagungen zum forschenden Lernen; vielerorts sind sie (derzeit) noch dem Qualitätspakt Lehre geschuldet, also mit zusätzlichen Ressourcen vom Bund finanziert. Sucht man nach einer Definition forschenden Lernens, landet man in der Regel an einer von zwei Stellen: entweder bei der Definition der Bundesassistentenkonferenz in der nach wie vor viel zitierten programmatischen Schrift zum forschenden Lernen und wissenschaftlichen Prüfen von 1970 (BAK, 2008/1970), oder bei einem 2009 veröffentlichten Text von Ludwig Huber. Der Unterschied ist nicht allzu groß, was daran liegt, dass Ludwig Huber schon damals an der wissenschaftlichen Bearbeitung dieses didaktischen Konzepts beteiligt war: „Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber,

2009, S. 11). Wichtig ist die postulierte Abgrenzung von anderen, verwandten, Lernformen, worauf ich hier aber nur verweise, ohne darauf näher einzugehen, weil es an anderen Stellen ausführlich dargelegt ist (siehe Reinmann, 2016; Huber & Reinmann, 2019, S. 113 ff.).

Forschendes Lernen ist nur *eine* Variante neben anderen Varianten, die einige, aber nicht alle definitorischen Elemente enthalten und doch als *forschungsnah* bezeichnet werden können. Leider schlägt sich das nicht in einer einheitlichen Begriffsverwendung nieder. Stattdessen werden die verschiedenen Varianten im Deutschen wie im Englischen verschieden benannt oder großzügig unter forschendes Lernen subsumiert. Das ist ein erhebliches Problem, denn ohne eindeutige Begriffe lässt sich auch in der Curriculumentwicklung nicht sinnvoll arbeiten. Es stellt sich bereits als eine große Hilfe heraus, nur drei Typen forschungsnahen Lernens zu unterscheiden (Huber, 2014; Huber & Reinmann, 2019, S. 95 ff.):

- Der erste Typus ist das schon behandelte *Lernen durch eigenes Forschen*. Es ist ange raten, als forschendes Lernen nur *diese* Form des Lernens zu benennen, bei der Studierende tatsächlich selber forschen – unabhängig davon, ob sie das völlig eigenständig, begleitet oder phasenweise auch angeleitet tun.
- Man kann den Forschungsprozess aber auch in Ausschnitten oder probenhalber umsetzen, sich in einzelnen Forschungstätigkeiten versuchen und so erkennen, was Forschung ausmacht. Dieser zweite Typus eines übenden *Lernens für die Forschung* setzt darauf, Studierende *prinzipiell* in die Lage zu versetzen, selbst zu forschen, indem typische Forschungstätigkeiten trainiert werden.
- Schließlich hat schon die Bundesassistentenkonferenz das sogenannte genetische Lernen einbezogen, bei dem Studierende Forschung nachvollziehen. Das funktioniert nicht, indem man Forschungsergebnisse wie Lehrbuchwissen vermittelt. Vielmehr müssen Studierende den Weg mit- oder nachverfolgen, wie aus einer Frage Forschung werden kann bzw. wie man zu einer Frage überhaupt kommt, und was die wissenschaftliche Schaffung von Wissen von anderen Formen der Wissensgenerierung unterscheidet: Dieser dritte Typus ist ein rezeptiv sich erarbeitendes *Lernen über Forschung*.

Curriculumentwicklung an Universitäten – eine Wertefrage?

Die universitäre Curriculumentwicklung ist immer mal wieder – aus verschiedenen Blickwinkeln – Thema in der deutschsprachigen Hochschuldidaktik (z.B. Brinker & Tremp, 2012; Elkana & Klöpfer, 2012; Reinmann, 2012; Jenert, 2017; Salden, Fischer & Barnat, 2017), fristet aber im Vergleich zu anderen hochschuldidaktischen Themen eher ein Schattendasein. Das ist international durchaus ein wenig, aber nicht wesentlich anders: Im Zentrum stehen hier vor allem Reformvorschläge, die von Anforderungen der zukünftigen Gesellschaft und Arbeitswelt ausgehen (z.B. Barnett, 2004; Anderson & McCune, 2013; Bradley, 2016; Murray, 2016; Tassone, O'Mahony, McKenna, Eppnik & Wals, 2017; Lindén, Annala & Coate, 2017; Stoller, 2018). Diskutiert werden darüber hinaus verschiedene Curriculum-Modelle, die sich darin unterscheiden, ob sie ihren Schwerpunkt auf Inhalten, Prozessen, Produkten oder der Praxis haben (vgl. Smith, 2000; Knight, 2001; Howard, 2007; Young, 2014; Semper & Blasco, 2018; Uljens, 2018; Bone & Ross, 2019). Doch letztlich werden Curriculumtheorie und -forschung auch international wesentlich mehr mit Blick auf die Schule (z.B. Hopmann & Riquarts, 1995; Hopmann, 2015 einschließlich Klassikern wie, international, Bruner, 1996/1960 oder, national, Klafki, 2007/1991) denn auf Universitäten bearbeitet. Im deutschsprachigen Raum ist Letzteres besonders ausgeprägt (vgl. Reich, 1983). Heute findet man für Hochschulen vor allem Forderungskataloge oder Leitfäden, die in weiten Teilen a-theoretisch sind und trotzdem erstaunlich selbstbewusste Empfehlungen zur Studiengangentwicklung geben². Daneben gibt es noch die eine oder andere kritische Auseinandersetzung mit curricularen Trends (z.B. Eugster, 2012; Reinmann, 2018; Biesta, 2019). Beschäftigt man sich eingehender mit der Literatur, fällt eine ganze Reihe von Kontroversen auf, die nicht selten schlagwortbesetzt sind und dualistisch auftreten wie zum Beispiel: Outcome- versus Input-Orientierung, Liberal Education versus Employability oder Exzellenz versus Öffnung.

Vor fast 40 Jahren hat der Wissenschaftsforscher Egon Becker (1980) ein Buch mit dem Ti-

tel „Curriculare Sackgassen“ geschrieben. *Universitäre Curricula* waren da nur am Rande, aber immerhin *auch* gemeint. Das Bild von der Sackgasse im wissenschaftlichen und praktischen Streit um Curricula passt aus meiner Sicht immer noch, und Kontroversen, die mehr polemisch als sachlich sind, könnten daran einen erwähnenswerten Anteil haben. Mit dieser Annahme im Hintergrund möchte ich im Folgenden eine dialektische Denkfigur des Kommunikationspsychologen Friedemann Schulz von Thun verwenden, um die unterschiedlichen Ansprüche an die Curriculumentwicklung an Universitäten und daraus oft abgeleitete Prinzipien zu diskutieren – als Versuch eines Weges aus diversen Sackgassen. Es handelt sich um das Wertequadrat, das Schulz von Thun selbst auf den Philosophen Nicolai Hartmann zurückführt (Pörksen & Schulz von Thun, 2014, S. 115 ff.). Am schnellsten lässt sich das Wertequadrat an einem einfachen Beispiel (siehe Abb. 1) veranschaulichen (Pörksen & Schulz von Thun, 2014, S. 119):

Man stelle sich den Wert der *Sparsamkeit* vor. Dieser positive Wert kann überzeichnet werden und läuft dann Gefahr, zum *Geiz* zu werden. Wenn jemand zu einem sagt: „Du bist geizig!“, dann will er vermutlich darauf aufmerksam machen, dass er sich selbst für großzügig hält. Großzügigkeit wiederum ist ebenfalls ein positiver Wert – quasi auf derselben Ebene wie die Sparsamkeit. Wenn man sich nun wirklich nicht für geizig hält, dann wird man vielleicht kontern: „Ich bin nur sparsam, aber du, du bist verschwenderisch!“ *Verschwendung* ist also ebenfalls ein Risiko, das dann entsteht, wenn die *Großzügigkeit* übertrieben wird. Während sich nun Geiz und Verschwendung einander ausschließen, stehen Sparsamkeit und Großzügigkeit in einer eher komplementären Beziehung bzw. in einem positiven Spannungsverhältnis.

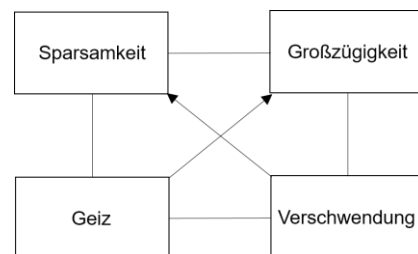


Abb. 1: Das Wertequadrat

² Herausgegeben etwa vom Stifterverband oder HRK nexus, oftmals mit Akzenten etwa auf dem Constructive Alignment.

Die visuelle Darstellung des Wertequadrats (vgl. Abb. 1) macht deutlich: Geiz lässt sich so deuten, dass es sich nicht um etwas absolut Schlechtes handelt, sondern um eine, wie es Schulz von Thun nennt, Überdosierung der eigentlich guten Sparsamkeit. Naheliegender ist dann, etwas mehr Großzügigkeit zu empfehlen. Analog dazu zeigt sich die Verschwendung als Überdosierung der an sich guten Großzügigkeit. Hier bietet es sich an, etwas mehr Sparsamkeit anzumahnen.

Das mag nun zunächst etwas weit weg von der Curriculumentwicklung klingen, und es bedarf natürlich der Erläuterung, wie das zusammenhängt: Mir ist bei der Beschäftigung mit der Curriculumentwicklung aufgefallen, dass diverse Curriculum-Modelle wie Inhalts-, Produkt-, Prozess- und Praxismodelle immer auch Ausdruck unterschiedlicher Wertvorstellungen sind; oft drückt sich das in Slogans oder Schlagwörtern aus, die dann gerne einen ganzen Frame (Wehling, 2018) weiterer Ideen aktivieren. Jedes der Modelle *für sich* und als *alleiniger* Taktgeber tendiert dazu, deutliche Gegensätze aufzubauen. Anhand von vier an Schulz von Thun angelehnten Wertequadraten möchte ich zeigen, dass etliche der resultierenden Dualismen *Sackgassen* sind, die sich durchaus umfahren ließen.

Outcome- versus Input-Orientierung

Die *Outcome-Orientierung* dürfte seit längerem ein besonders bekanntes Schlagwort im Kontext der universitären Curriculumentwicklung sein: Studiengänge – so der dann aktivierte Frame – sind danach so zu gestalten, dass sie bestimmte, vorab definierte, Lernergebnisse hervorbringen. Als Ergebnisse interessieren weniger bloße Kenntnisse als vielmehr Kompetenzen, also vor allem auch ein Können. Dieser Outcome sollte möglichst nachweisbar sein, denn nur so können Studiengänge ihre Wirksamkeit beweisen.

Kritiker der Outcome-Orientierung warnen vor deren Verselbständigung: Wer sich auf beobachtbare Ergebnisse fixiert, um sie überprüfen zu können, und ständig Kompetenzen messen will, laufe Gefahr, das Studium zu einer *trivialen Kompetenzakkumulation* zu machen. Auch drohe Beliebigkeit, wenn der Outcome bildungstheoretisch nicht mehr an wissenschaftliche Inhalte rückgebunden ist. Vertreterinnen der Outcome-Orientierung wiederum verteidigen ihren Ansatz mit dem Hinweis: Die Zeiten seien längst vorbei, in denen ein *erstarrter Bildungskanon* das Lehren lenkt, ohne zu wissen, ob und was die Studierenden überhaupt

lernen. Sie lehnen in der Folge eine *Input-Orientierung* ab und plädieren für einen „Shift“ von der Input- zur Outcome-Orientierung.

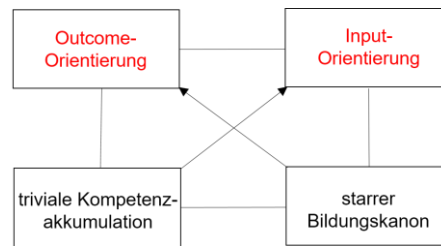


Abb. 2: Outcome- versus Inputorientierung

Bei genauerem Hinsehen wird deutlich, dass Studiengänge freilich beides brauchen: theoretisch fundierte wissenschaftliche Inhalte und eine Vorstellung von Ergebnissen universitären Lehrens und Lernens. Hochschuldidaktisch betrachtet stehen Input- und Outcome-Orientierung in einem komplementären Verhältnis; gestritten aber wird bevorzugt auf der Ebene der Übertreibungen – seien sie faktisch vorhanden oder mit Blick auf die Zukunft befürchtet: Messbare Future Skills stehen dann einem verstaubten Bildungsmythos gegenüber – unversöhnlich, versteht sich (vgl. Abb. 2).

Planungsrationaltät versus Handlungssituativität

Ein zweites Schlagwort, das ich anführen möchte, ist mit der Outcome-Orientierung eng verknüpft, setzt aber einen anderen Akzent: die *Planungsrationaltät*. Sie ist als Begriff in der Hochschuldidaktik vermutlich weniger präsent als beispielweise das Constructive Alignment, das ein prototypisches Beispiel für rationale Planung ist und in kaum einem Leitfaden zur universitären Curriculumentwicklung fehlt. Im Kern geht es hier um eine systematische Phasenabfolge bei der Entwicklung von Curricula: Ziele definieren, Lernaktivitäten bestimmen, Lernerfahrungen organisieren, Prüfungsformen festlegen. Zum Frame der rationalen Planung von Curricula gehört die Vorstellung von Wissenschaftlichkeit, Effizienz und Transparenz.

Von der Planungsrationaltät, so die Warnung der Gegner, sei es nur ein kleiner Schritt zur *mechanistischen Steuerungslogik*, die keine didaktischen Spielräume gewährt. Die Vorstellung, dass sich Studium und Lehre planen und steuern lassen wie ein industrieller Produktionsprozess, sei unangemessen. Verfechterinnen der rationalen Planung sehen in diesem Angriff allerdings nur den verzweifelten Versuch, ein *überkomme-*

nes *Freiheitsdogma* zu retten, mit dem sich Professoren gegen Prüfung und Transparenz wehren. Sie können entsprechend wenig anfangen mit der angemahnten *Handlungssituativität* im Lehr-Lerngeschehen, hinter der die Einsicht steht, dass Lehren und Lernen komplexe kommunikative Akte sind, und Bildung am Ende unverfügbar bleibt.

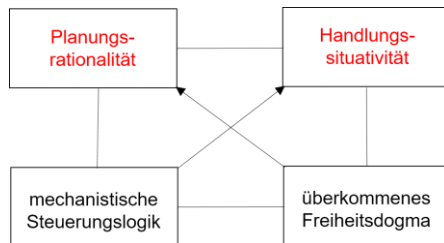


Abb.3: Planungsrationaliät versus Handlungssituativität

Sieht man genauer hin, lässt sich schnell erkennen, dass Studiengänge natürlich stets einen Plan brauchen, dessen Aktualisierung aber ungewiss und emergent ist. Planungsrationaliät und Handlungssituativität bedingen einander: Das eine ist ohne das andere gar nicht denkbar. Die Kontroversen aber werden wiederum auf der Ebene der Überzeichnungen ausgetragen: Ein unterkomplexer Steuerungs- und Kontrollprozess steht dann der als Lehrfreiheit getarnten Ablehnung berechtigter Pflichten in der Lehre gegenüber – ohne Chance auf Verbindung (vgl. Abb. 3).

Liberal Education versus Employability

Ein weiteres Schlagwort taucht seit einigen Jahren wieder gehäuft auf und mutet angesichts anderer aktueller curricularer Trends fast schon anachronistisch an: die *Liberal Education*. Der mit Liberal Education aktivierte Frame legt nahe, Studiengänge so zu gestalten, dass sie der Persönlichkeitsentwicklung dienen und eine umfassende wissenschaftliche Bildung, Einblick nicht in eine, sondern verschiedene Disziplinen, ein Verständnis für die Schlüsselprobleme unserer Zeit sowie Demokratiefähigkeit und verantwortliches Urteilsvermögen fördern.

Kritikerinnen der Liberal Education vermissen hier einen klaren Bezug zur Arbeitswelt, wittern ein weltfremdes Gebaren und befürchten in der Folge eine *selbstbezügliche Innenorientierung*. Dem stellen sie die *Employability* als eigenen Wert entgegen: Danach haben Universitäten als Ausbildungsorte veränderte Anforderungen zum Anlass zu nehmen, Studiengänge am Bedarf der Gesellschaft, dem Arbeitsmarkt und der

digitalen Transformation auszurichten. Vertreter der Liberal Education verbitten sich den Vorwurf der Nutzlosigkeit und kritisieren im Gegenzug die Kurzsichtigkeit einer bloß *reaktiven Außenorientierung* ohne eigene curriculare Visionen.

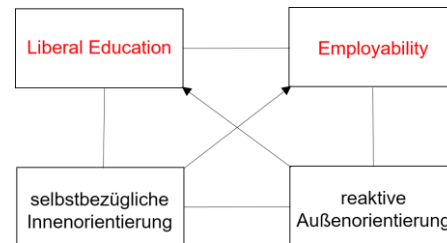


Abb. 4: Liberal Education und Employability

Es darf auf den zweiten Blick aber bezweifelt werden, ob Studiengänge jemals nur *einen* Auftrag hatten. Ein universitäres Studium dient stets der persönlichen Bildung *und* der beruflich relevanten Ausbildung im Medium der Wissenschaft – mag die Gewichtung von Studiengang zu Studiengang auch variieren. Es ist Aufgabe der Curriculumentwicklung, Bildung und Ausbildung gerade nicht gegeneinander auszuspielen, sondern Liberal Education und Employability aufeinander zu beziehen. Man zankt sich aber auch hier lieber auf der Ebene der Überdierungen: Die bildungsbeflissene Nabelschau steht dann dem dumpfen Training für die Wirtschaft unvereinbar gegenüber (vgl. Abb. 4).

Exzellenz versus Öffnung

Wollte man ein viertes und letztes Stichwort hinzunehmen, das im Jahr 2019 wohl besondere Aktualität erfahren hat, dann ist das die *Exzellenz*. Der prominente Frame zur Exzellenz geleitet einen natürlich zunächst in die Forschung und nicht etwa in die Lehre. Aber Exzellenz-Universitäten (und sicher nicht nur die) wollen letztlich auch mit herausragenden Studiengängen glänzen. Curricula sind dann so zu gestalten, dass sie die besten Studierenden anlocken, Spitzenleistungen fördern und dabei helfen, den wissenschaftlichen Nachwuchs zu identifizieren und zu rekrutieren. Mit im Gepäck des Exzellenz-Frames ist die Internationalisierung von Curricula in all ihren Schattierungen.

Exzellenz, so die große Sorge der Gegner dieses Frames vor allem in der Lehre, habe notwendig die Tendenz zur *elitären Schließung*. Leistungsdenken, Selektion und Wettbewerb auch schon unter Studierenden seien die Folgen; ausgeschlossen würden all diejenigen, die nicht von

Anfang an zur Gewinnergruppe zählen. Schon erzielte Erfolge in der Erschließung neuer Zielgruppen für ein universitäres Studium würden zerstört. Befürworter der Exzellenz halten dem entgegen, dass Universitäten ihren Wert verlieren, wenn die *leistungsscheue Nivellierung* von Studium und Lehre nicht gestoppt werde. Eine weitere unspezifische *Öffnung* der Universitäten sei zu vermeiden.

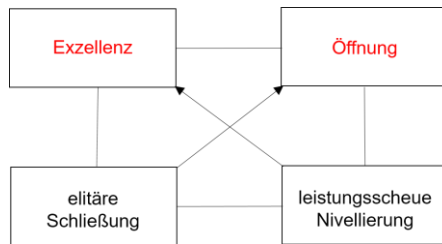


Abb. 5: Exzellenz und Öffnung

Eine tiefere Analyse bringt aber doch zum Vorschein, dass die Problematik weit komplexer ist: Universitäten stehen gleichzeitig vor mehreren gesellschaftlichen Anforderungen. Sie sollen unter anderem sowohl herausragende wissenschaftliche Leistungen schon im Studium ermöglichen und fördern als auch demokratisch einen möglichst freien Zugang zu einem universitären Studium gewährleisten. Exzellenz und Öffnung können wohl im Prinzip koexistieren und aufeinander verweisen, wenngleich diese politischen Frames ein besonders großes Spannungsverhältnis bilden. Unüberbrückbar aber wird die Kluft, wenn man sich – wie üblich – auf der Ebene der Extreme bewegt: Ranking-Fetischisten stehen dann den Sozial-Romantikern diametral gegenüber (vgl. Abb. 5).

Curricula forschungsnah gestalten – wie ginge das?

Forschungsnah Curriculumentwicklung mit einem Fokus auf dem forschenden Lernen wird nach wie vor nicht intensiv, in letzter Zeit aber doch vereinzelt behandelt (z.B. Tremp & Hilbrand, 2012; Fung, 2017; Clark & Hordosy, 2019; Hughes, 2019; Kaufmann & Koch, 2019; Huber & Reinmann, 2019). Nicht vorhanden aber ist meiner Einschätzung nach ein Orientierungs- oder Werterahmen, was auch deswegen ein Mangel ist, weil die hochschuldidaktischen und -politischen Diskussionen ja eben oftmals implizit auf Werten basieren.

Von daher möchte ich nun die vier erarbeiteten Wertequadrate für die *forschungsnahen* Curri-

culumentwicklung fruchtbar machen. Die Beziehungen zwischen Outcome- und Input-Orientierung, Planungsrationaltät und Handlungssituativität, Liberal Education und Employability oder Exzellenz und Öffnung tangieren die Entwicklung von Studiengängen zunächst noch sehr *allgemein*. Auf dieser allgemeinen Grundlage aber lassen sich durchaus Anregungen zur forschungsnahen Curriculumentwicklung ableiten, mittels der Wertequadrate ordnen und didaktische *Impulse* formulieren.

An dieser Stelle gilt es, sich noch einmal die verschiedenen Varianten der Forschungsnähe in Studium und Lehre in Erinnerung zu rufen: Differenzieren lassen sich erstens das forschende Lernen, bei dem Studierende selber forschen, zweitens das übende Lernen für die Forschung und drittens das rezeptiv sich erarbeitende Lernen über Forschung. Nun dürften rezeptive ebenso wie übende Lernformen im Zusammenhang mit Forschung für die meisten lehrenden Wissenschaftlerinnen an Universitäten ein Gemeinplatz sein: Ein Studiengang ist schließlich nur dann universitär, wenn er sich mindestens und durchgängig in diesen Varianten auf Forschung bezieht. Die große Herausforderung liegt also darin, Studiengänge so zu gestalten, dass auch das *Selber-Forschen* seitens der Studierenden gefördert und gefordert wird. Inzwischen weiß man aus verschiedenen Forschungsarbeiten recht gut, dass es neben Engagement und Kompetenz der Lehrenden *auch* auf die Curricula ankommt, ob und wie sich forschendes Lernen tatsächlich umsetzen lässt (vgl. Huber & Reinmann, 2019). Ich möchte nun zeigen und zur Diskussion stellen, was man heute aus hochschuldidaktischer Sicht meiner Einschätzung nach gut vertreten kann, wenn es darum geht, forschendes Lernen schon in der Curriculumentwicklung zu berücksichtigen.

Forschungsnähe einplanen und unterstützen

Impuls 1: Bei der Curriculumentwicklung ist Forschungsnähe formal einzuplanen und institutionell zu unterstützen. Dazu braucht man Planungsrationaltät *und* ein Verständnis für Handlungssituativität.

Sollen Studierende selber forschen, kann man sich nicht darauf verlassen, dass Lehrende und Studierende das irgendwie aus eigener Initiative tun. *Forschungsnah Curricula planen daher forschendes Lernen schon ein*. Das bedeutet etwa, dass ausreichend große Zeiträume

zur Verfügung stehen und das Forschen ein angemessenes Gewicht hat. In der Sprache der Modularisierung heißt das: Es gibt Module, die offen sind für Forschungsprojekte; diese dürfen auch mal länger dauern als ein Semester, und sie umfassen so viele Credit Points, dass sie dem Arbeitsaufwand entsprechen. Es ist sinnvoll sich Gedanken zu machen, ob Studierende *einmal* in ihrem Studium selber forschen sollen, und wenn ja, wann, oder ob sie *mehrmals* dazu die Möglichkeit haben sollen, und wenn ja, ob sich der Forschungsanspruch allmählich erhöhen wird. Im zuletzt genannten Fall würde man von einem Spiralcurriculum sprechen. Um das hinzubekommen, ist eine gewisse *Planungsrationaliätät* bei der Curriculumentwicklung unumgänglich. Gleichzeitig aber ist eine *mechanistische Steuerungslogik* unbedingt zu vermeiden, denn gerade studentisches Forschen kann scheitern, ist störanfällig und entwickelt sich keineswegs vorhersehbar. Ein forschungsnah geplantes Curriculum muss es den Beteiligten ermöglichen, mit Unwägbarkeiten flexibel umzugehen.

Studentisches Forschen in der Lehre zu fördern, ist allerdings aufwändig und anspruchsvoll, erfordert von den Lehrenden mitunter neue Fähigkeiten und erzeugt unerwartete Probleme. *Forschungsnah Curricula unterstützen daher studentische Forschung in der Lehre auch institutionell*. Das bedeutet, dass man sich nicht darauf beschränkt, geeignete Module einzuplanen, sondern auch die passenden Bedingungen mitdenkt und institutionell (im Fachbereich, in der Fakultät oder der Universität insgesamt) vorhält. Dazu gehören ausreichendes Lehrdeputat, Weiterbildung und Vernetzung zum gegenseitigen Austausch, zusätzliche Tutoren und deren Anleitung etc. Lehrende sollten in forschungsnahen Curricula ein möglichst hohes Maß an Flexibilität in der Gestaltung ihrer Lehre haben, damit sie auf die Anforderungen reagieren können, die studentisches Forschen mit sich bringen. Es ist also sicherzustellen, dass Lehrende der didaktisch gebotenen *Handlungssituativität* gerecht werden. Gleichzeitig ist zu verhindern, dass Freiräume in der Lehre in ein *überkommenes Freiheitsdogma* abdriften, mit dem sich Lehrende gegen jede Form von Kritik immunisieren.

Forschungsnähe enkulturieren und orchestrieren

Impuls 2: Bei der Curriculumentwicklung läuft Forschungsnähe darauf hinaus, Forschung im Studium zu enkulturieren und mehrere Formen der Verbindung von Forschung und Lehre zu orchestrieren. Dazu muss man sich am Outcome *und* Input orientieren.

Forschung im Studium macht Studierende potenziell kompetenter, fördert also Forschungskompetenzen – natürlich in Abhängigkeit von der Art der Forschung in der jeweiligen Disziplin. Allerdings zeigen sich diese Wirkungen nicht automatisch, selten kurzfristig und eher dann, wenn Studierende über die gesamte Spanne ihres Studiums mit Forschung in Berührung kommen. *Forschungsnah Curricula enkulturieren daher Forschung im Fachstudium*. Sie ermöglichen Studierenden, in die Kultur der jeweiligen Forschung einer Disziplin hineinzuwachsen. Es erscheint zielführend, sich dafür auf konkrete Ergebnisse zu einigen, die Orientierung geben. Eine *Outcome-Orientierung* ist hier äußerst hilfreich, muss aber langfristig angelegt sein und sich auf die Gesamtheit eines Studiengangs beziehen. Abzuwehren ist eine *triviale Kompetenzakkumulation*, die mit kleinteiligen Lehrzieltaxonomien auf der Modulebene provoziert wird.

Wenn nun Studierende im Studium forschen, lernen sie exemplarisch. Exemplarisches Lernen ermöglicht, in die Tiefe zu gehen und zu verstehen, wie eine wissenschaftliche Disziplin tickt. Nun stehen Hochschullehrende aber auch vor der Aufgabe, Studierenden einen Überblick über die jeweilige Wissenschaft und ihre wachsenden Spezialgebiete zu geben. *Forschungsnah Curricula orchestrieren folglich mehrere Formen der Verbindung von Forschung und Lehre*. Das bedeutet, dass sie sich nicht allein auf forschendes Lernen stützen, sondern dieses mit rezeptivem, sich erarbeitendem Lernen *über* Forschung und mit übendem Lernen *für* Forschung kombinieren. Verschiedene Formen forschungsnahen Lehrens und Lernens ergeben zusammen eine stimmige didaktische Komposition. Eine wichtige Stütze dafür ist eine *Input-Orientierung*, mit der grundlegende Prinzipien und fundamentale Konzepte einer Disziplin ausgewählt und sequenziert werden. Nicht gemeint ist allerdings ein *erstarrter Bildungskanon* mit detaillierten Inhaltsvorgaben oder überbordender Stofffülle.

Forschungsnähe allgemein-bildend und berufsbildend realisieren

Impuls 3: Bei der Curriculumentwicklung ist Forschungsnähe allgemein-bildend und berufsbildend zu realisieren. Dazu sind Liberal Education *und* Employability sinnvolle Leitgedanken.

Das forschende Lernen hat im deutschsprachigen Raum vor allem bildungstheoretische Wurzeln. Wissenschaft – im Singular – gilt als geeignetes Medium für die Persönlichkeitsentwicklung in einem allgemeinen Sinne. Gemeint ist hier nicht eine Menge von Einzelwissenschaften oder Fachinhalten, sondern ein ihnen gemeinsamer Kern: Wissenschaft treiben bzw. forschen. *Forschungsnähe Curricula verfolgen vor diesem Hintergrund immer einen allgemein-bildenden Zweck.* Persönlichkeitsbildung als ein Ziel universitärer Studiengänge ist weder veraltet noch nutzlos, und die der Liberal Education zugrundeliegende Idee ist hier wohl ein guter Ratgeber. Die Gefahr einer *selbstbezüglichen Innenorientierung* aufgrund forschungsnaher Gestaltungsprinzipien dürfte zwar gering sein; nichtsdestotrotz sollte man eben die im Blick behalten, was allerdings nicht allzu schwer fallen sollte: Es gibt genug Forschung und Forschungsanlässe, die sich nach außen orientieren und eine hohe gesellschaftliche Relevanz haben, was Studierende in der Regel ganz besonders attraktiv finden.

Im angelsächsischen Sprachraum dominiert seit jeher eine funktionalistischere Sicht auf die Verknüpfung von Forschung und Lehre. Forschungsnähe gilt immer auch als Mittel, um Kompetenzen für die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt zu fördern. Vergewenigt man sich, wie stark die Wissenschaft Berufe und Arbeitstätigkeiten beeinflusst, ist Forschungsnähe *kein* Gegensatz zur Berufspraxis, sondern eine konsequente Antwort auf die zunehmende Verwissenschaftlichung. *Forschungsnähe Curricula verfolgen also stets auch berufsbildende Ziele.* Sie tragen dann mit forschendem Lernen *auch* ökonomischen Anforderungen Rechnung. In forschungsnahen Curricula kann man den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Beruf explizit und erfahrbar machen. Wachsamkeit ist trotzdem angeraten, denn: Immer wieder versuchen außeruniversitäre Akteure mit ganz eigenen Interessen Einfluss auf universitäre Studiengänge zu nehmen. Doch eine bloß *reaktive Außenorientierung* ist der Forschungsnähe nicht dienlich.

Forschungsnähe wissenschaftlich und gesellschaftlich verankern

Impuls 4: Bei der Curriculumentwicklung ermöglicht Forschungsnähe, wissenschaftliche Talente zu finden und in der Breite wissenschaftliche Interessen zu fördern. Unerlässlich sind dafür Exzellenz *und* Öffnung.

Die Gründe für eine curriculare Verankerung forschenden Lernens sind disziplinabhängig höchst divers. Alle Disziplinen aber eint das Motiv, Studierende zu erkennen und zu fördern, die das Potenzial haben, Wissenschaftlerinnen zu werden. Das gelingt besonders gut über studentisches Forschen. *Forschungsnähe Curricula ermöglichen daher, wissenschaftliche Talente zu finden.* Es muss daher legitim sein, auch solche Forschungsoptionen anzubieten, die an Vorleistungen geknüpft sind oder für die man sich bewerben muss. Als Bestenauslese für die Wissenschaft verstanden, ist eine Vorstellung von Exzellenz auch in der Lehre entsprechend sinnvoll. Eine *elitäre Schließung* aber ist zu vermeiden, denn: Eine solche käme dem doppelten Auftrag der Universitäten nicht nach, der Wissenschaft *und* Gesellschaft zu dienen.

In der Regel aber lässt sich forschendes Lernen auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus realisieren, sodass es für *alle* Studierende eine Option werden kann. *Forschungsnähe Curricula ermöglichen daher auch eine breite gesellschaftliche Teilhabe.* Möglich ist das, indem man Forschung in der Lehre so verankert, dass jeder davon profitieren kann: als extra- oder co-curriculares Angebot oder integriertes Modul, als freiwillige oder verpflichtende Studienleistung. Eine Verpflichtung hat den Vorzug, dass sich jeder forschend betätigt und entsprechende Erfahrungen macht, selbst dann, wenn er oder sie das von alleine niemals tun würde. Forschungsnähe Curricula setzen also prinzipiell auf Öffnung – mit einem Schwerpunkt auf allgemein-bildenden oder berufsbildenden Funktionen. In beiden Fällen wird man sicherstellen müssen, dass keine *leistungsscheue Nivellierung* resultiert. Dieses Risiko besteht freilich vor allem dann, wenn zwar alle müssen, aber einige gegebenenfalls gar nicht wollen oder können.

Schlussbemerkung – was wollte ich sagen?

An Universitäten Studiengänge forschungsnah zu entwickeln, mag wie ein Pleonasmus klingen: Solange Universitäten Orte der Forschung und Lehre, Hochschullehrende immer *auch* als Forscherinnen tätig und akademische Studiengänge *wissenschaftlich* sind, ist Forschungsnähe als Kennzeichnung von Curricula und Curriculumentwicklung kein nennenswerter Informationsgewinn. Das ändert sich, wenn man die Aufmerksamkeit vor allem auf forschendes Lernen im engeren Sinne richtet und Studierende selber forschen: Das nämlich ist keineswegs selbstverständlich, vor allen in Bachelorstudiengängen nicht. Außeruniversitäre Interessen und die schleichende Einflussnahme von Instrumenten aus dem Management auf genuin hochschuldidaktische Aufgaben lassen die so selbstverständlich klingende Forschungsnähe schnell mal in die Ferne rücken.

Wenn es also sinnvoll ist, über forschungsnahe Curricula eigens nachzudenken, stellt sich die Frage, wie das gehen kann. Mir war es wichtig, deutlich zu machen, dass es müßig erscheint, *einzelne* Curriculum-Modelle oder -Prinzipien zu Heilsbringern zu machen, wie wir das derzeit etwa beim Constructive Alignment und der Outcome-Orientierung erleben. Universitäre Curriculumentwicklung ist zu komplex und voller Ambiguitäten, um eine Vereindeutigung (Bauer, 2018) verantworten zu können. Das Wertequadrat diente mir als Instrument, um aufzuzeigen, wann und wo Dualismen in curriculare Sackgassen führen: nämlich immer dann, wenn man sich auf der Ebene der Übertreibungen streitet – ohne Ergebnis aus an sich wichtigen Auseinandersetzungen. Positive, curricular gar notwendige, Spannungsverhältnisse dagegen geben fruchtbare didaktische Impulse: Outcome- und Input-Orientierung, Planungsrationale und Handlungssituativität, Liberal Education und Employability, Exzellenz und Öffnung. Man mag einwenden, dass das am Ende auf faule Kompromisse und darauf hinausläuft, Konflikte zu meiden. Und in der Tat müssen Positionen erst einmal geschärft und gegeneinander abgegrenzt werden, damit man ihren Kern erkennt und ihre Tauglichkeit für die forschungsnahe Curriculumentwicklung beurteilen kann. Wenn aber genau diese Arbeit getan ist, so meine Überzeugung, brauchen wir eine *dynamische Balance* zwischen mehreren Werten, wenn sie denn mit der Idee von Universität vereinbar sind.

Literatur

- Anderson, C. & McCune, V. (2013) Facing an uncertain future: curricula of dualities. *Curriculum Journal*, 24 (1), 153-168.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research and Development*, 23 (3), 247-260.
- Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Stuttgart: Reclam.
- Becker, E. (1980). *Curriculare Sackgassen. Probleme sozialtechnologischer Theoriekonstruktionen und curriculumtheoretisch begründeter Planungsstrategien*. Königstein: Scriptor.
- Biesta, G. (2019). Reclaiming teaching for teacher education: towards a spiral curriculum. *Beijing International Review of Education*, 1, 259-272.
- Bone, E.K. & Ross, P.M. (2019). Rational curriculum processes: revising learning outcomes is essential yet insufficient for a twenty-first century science curriculum. *Studies in Higher Education*, 1-12.
- Bruner, J. (1996/1960). *The process of education*. Cambridge: University Press.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970/2009). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bielefeld: Webler.
- Clark, T. & Hordosy, R. (2019). Undergraduate experience of the research/teaching nexus across the whole student lifecycle. *Teaching in Higher Education*, 24 (3), 412-427.
- Elkana, Y. & Klöpffer, H. (2012). *Die Universität im 21. Jahrhundert. Für eine neue Einheit von Lehre, Forschung und Gesellschaft*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Eugster, B. (2012). Leistungsnachweise und ihr Ort in der Studiengangentwicklung. Überlegungen zu einer Kritik des curricularen Alignments. In T. Brinker & P. Treppe (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 45-62). Bielefeld: Bertelsmann.
- Fung, D. (2017). *A connected curriculum for higher education*. London: University College London Press.
- Hopmann, S. & Riquarts, K. (1995). Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer vergleichenden Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft 33), 9-34.

- Hopmann, S. (2015). 'Didaktik meets Curriculum' revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 14-21.
- Howard, J. (2007). *Curriculum development. Center for the Advancement of Teaching and Learning*. Elon University. URL: <http://gaia.flemingc.on.ca/~jmior/EDu705Humber/Articles/Judith%20Howard%20curriculum%20development.pdf>
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Berlin: Springer VS.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Hughes, G. (2019). Developing student research capability for a post truth' world: three challenges for integrating research across taught programmes. *Teaching in Higher Education*, 24 (3), 394-411.
- Kaufmann, M.E. & Koch, H. (2019). Forschendes Lernen in der curricularen Profilbildung. In M.E. Kaufmann, A. Satilmis & Mieg, H.A. (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer* (S. 79-102). Wiesbaden: Springer VS.
- Klafki, W. (2007/1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Knight, P.T. (2001). Complexity and curriculum: A process approach to curriculum making. *Teaching in Higher Education*, 6 (3), 369-381.
- Lindén, J., Annala, J. & Coate, K. (2017). The role of curriculum theory in contemporary higher education research and practice. In J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and method in higher education research*, Volume 3 (pp. 137-154). Bingley: Emerald.
- Murray, J.W. (2016). Skills development, habits of mind, and the spiral curriculum: A dialectical approach to undergraduate general education curriculum mapping. *Cogent Education*, 3, 1-19.
- Pörksen, B. & Schulz von Thun, F. (2014). *Kommunikation als Lebenskunst. Philosophie und Praxis des Miteinander-Redens*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Reich, K. (1983). Curriculumtheorie im Bereich von Unterricht und seiner Didaktik. In U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung* (S. 139-157). Weinheim: Beltz.
- Reinmann, G. (2012). In die Freiheit entlassen? Gedanken zur Studiengang-Gestaltung in Zeiten der Bologna-Reform. In B. Kossek & C. Zwiauer (Hrsg.), *Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen* (S. 133-148). Wien: V & R unipress.
- Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free 14*. Hamburg.
- Semper, J.V.O. & Blasco, M. (2018). Revealing the hidden curriculum in higher education. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 481-498.
- Smith (2000). *What is curriculum? Exploring theory and practice*. London: infed. URL: <http://infed.org/mobi/curriculum-theory-and-practice/>
- Stoller, A. (2018). The flipped curriculum: Dewey's pragmatic university. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 451-465.
- Tassone, V.C., O'Mahony, C., McKenna, E., Eppnik, H.J. & Wals, A.E.J. (2017). (Re-)designing higher education curricula in times of systemic dysfunction: a responsible research and innovation perspective. *Higher Education*, 76, 337-352.
- Tremp, P. & Hildbrand, T. (2012). Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das „Zürcher Framework“ zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 101-116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Uljens, M. (2018). A contribution to re-theorizing curriculum research. *Transnational Curriculum Inquiry*, 15 (2), 4-25.
- Walkenhorst, U. (2017). Studiengangentwicklung – von der Idee zum Curriculum. *Nexus Impulse für die Praxis*, 13, 1-10.

Wehling, E. (2018). *Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht*. Berlin: Ullstein.

Young, M. (2014). Curriculum theory: What it is and why it is important. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 191-201.

Bisher erschienene Impact Free-Artikel

Reinmann, G. (2019). Lektüre zu Design-Based Research – eine Textsammlung. *Impact Free 22*. Hamburg.

Reinmann, G., Schmidt, C. & Marquardt, V. (2019). Förderung des Übens als reflexive Praxis im Hochschulkontext – hochschuldidaktische Überlegungen zur Bedeutung des Übens für Brückenkurse in der Mathematik. *Impact Free 21*. Hamburg.

Langemeyer, I. & Reinmann, G. (2018). „Evidenzbasierte“ Hochschullehre? Kritik und Alternativen für eine Hochschulbildungsforschung. *Impact Free 20*. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Was wird da gestaltet? Design-Gegenstände in Design-Based Research Projekten. *Impact Free 19*. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Entfaltung des didaktischen Dreiecks für die Hochschuldidaktik und das forschungsnahe Lernen. *Impact Free 18*. Hamburg.

Klages, B. (2018). Utopische Figurationen hochschulischer Lehrkörper – zum transformatorischen Potenzial von Utopien am Beispiel kollektiver Lehrpraxis an Hochschulen. *Impact Free 17*. Hamburg.

Burger, C. (2018). Weiterbildung für diversitätssensible Hochschullehre: Gedanken und erste Ergebnisse. *Impact Free 16*. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Strategien für die Hochschullehre – eine kritische Auseinandersetzung. *Impact Free 15*. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free 14*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Empirie und Bildungsphilosophie – eine analoge Lektüre. *Impact Free 13*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Universität 4.0 – Gedanken im Vorfeld eines Streitgesprächs. *Impact Free 12*. Hamburg.

Fischer, M. (2017). Lehrendes Forschen? *Impact Free 11*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Ludwik Flecks Denkstile – Ein Kommentar. *Impact Free 10*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Verstetigung von Lehrinnovationen – Ein Essay. *Impact Free 9*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Col-loqui – Vom didaktischen Wert des Miteinander-Sprechens. *Impact Free 8*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Überlegungen zu einem spezifischen Erkenntnisrahmen für die Hochschuldidaktik. *Impact Free 7*. Hamburg.

Reinmann, G. & Vohle, F. (2017). Wie agil ist die Hochschuldidaktik? *Impact Free 6*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Wissenschaftliche Lektüre zum Einstieg in die Hochschuldidaktik. *Impact Free 5*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Die Währungen der Lehre im Bologna-System. *Impact Free 4*. Hamburg.

Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free 3*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Entwicklungen in der Hochschuldidaktik. *Impact Free 2*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Forschungsorientierung in der akademischen Lehre. *Impact Free 1*. Hamburg.